



**HAL**  
open science

## Introduction : Penser les langues régionales dans l'enseignement bilingue

James Costa

► **To cite this version:**

James Costa. Introduction : Penser les langues régionales dans l'enseignement bilingue. Christine Helot; Jurgen Erfurt. Education bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques, Lambert Lucas, 2016, Education bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques. halshs-01413366

**HAL Id: halshs-01413366**

**<https://shs.hal.science/halshs-01413366>**

Submitted on 9 Dec 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **Introduction : Penser les langues régionales dans l'enseignement bilingue**

---

James Costa Wilson  
Universitetet i Oslo, Noreg/Norvège

Dans le panorama de l'enseignement bilingue proposé dans ce volume, les textes qui suivent nous invitent, au-delà des différences inhérentes à chacune des situations décrites, à interroger les conditions d'un tel enseignement concernant les langues dites régionales en France au 21<sup>e</sup> siècle. Les différents chapitres explorent ces conditions, principalement à l'école primaire, pour le basque, le breton, le catalan, le corse, l'occitan, et pour les langues d'Alsace (allemand standard et alsacien). Un chapitre est également consacré au flamand de l'arrondissement de Dunkerque, bien qu'aucun enseignement bilingue n'y soit dispensé. Le gallo, dans la même configuration, est évoqué dans le chapitre sur le breton. Chacun de ces textes pose le contexte et les problématiques locales et nationales dans lesquelles le bilinguisme scolaire est pensé, apportant un éclairage actuel sur ce type d'enseignement en France.

Au-delà des conditions de possibilité de ces enseignements, c'est aussi le sens d'un investissement personnel et institutionnel, matériel et symbolique, dans ce type d'enseignement que ces textes nous permettent de questionner. Chaque texte parle pour lui-même et nous ne proposons pas de les résumer ici. Cette introduction sera l'occasion de saisir les enjeux communs aux enseignements bilingues en langue régionale, ainsi que, dans un second temps, de questionner et de discuter les divers enjeux auxquels les praticiens font face. En conclusion, nous chercherons à poser les bases de questionnements critiques futurs à partir des thématiques que les chapitres qui suivent nous invitent à explorer, à interroger et par dessus tout, à problématiser.

## **1. L'enseignement bilingue en France : fonctionner dans le cadre idéologique français**

Les différentes histoires décrites et analysées dans les textes qui suivent sont nécessairement similaires à bien des égards. Dans

cette section, il s'agira de montrer en quoi les situations dont il va être question font appel à des cadres similaires, notamment en traçant les grandes lignes idéologiques qui gouvernent la mise en place d'un enseignement bilingue en France (voir à ce sujet Costa/ Lambert, 2009; Costa/ Trimaille et al., 2012; Hélot, 2003). Deux éléments en particulier occupent une place centrale : l'établissement d'une langue comme langue enseignable, et la légitimité de l'enseignement bilingue.

L'enseignement bilingue est présenté par tous les contributeurs à la fois comme un succès, mesuré en termes de demande croissante pour le bilinguisme, mais aussi comme une série de défis face à la diminution régulière du nombre de locuteurs des langues dites régionales en France. L'accès à la sphère scolaire est donc un enjeu essentiel pour les mouvements qui prétendent exprimer un point de vue légitime sur la gestion et l'organisation de la différence linguistique en France en termes de diversité et de bilinguisme. Héritage des clivages idéologiques en France, l'enseignement bilingue est divisé, dans plusieurs régions (mais pas en Corse, par exemple) en enseignement associatif, le plus ancien et moteur à l'origine de ce type d'enseignement, enseignement public et enseignement privé confessionnel (celui-ci étant particulièrement actif en Bretagne et au Pays Basque).

Le cadre national français, globalement caractérisé par une idéologie du standard monoglotte (Silverstein, 1996), impose des contraintes fortes sur la définition légitime du 'bilinguisme' ou même sur la sélection des langues enseignables, et la manière dont ce bilinguisme sera réglementé dans les contextes sociolinguistiques locaux. En d'autres termes, traiter du bilinguisme scolaire c'est avant tout traiter d'une question institutionnelle. En France, cela impose de prendre en compte des décisions et règlements fortement centralisés et largement hostiles à tout ce qui peut affecter ce qu'il faut bien nommer un dogme monolingue. L'étude du bilinguisme scolaire, comme on le voit à travers l'ensemble des textes, impose donc de prendre en compte à la fois l'histoire locale et nationale des revendications linguistiques, elle-même fortement inscrite dans les méandres de l'histoire nationale, ainsi que les décisions réglementaires prises au sein des ministères Education nationale mais aussi Culture.

En ce sens, on constate que si les décisions liées à l'enseignement bilingue sont centralisées, la définition de ce qui compte comme langue légitime enseignable dans ces conditions dépend à la fois des conditions idéologiques qui régissent la

politique française dans son ensemble et de la capacité à mobiliser des militants localement autour d'une langue. La première étape dans le cheminement vers l'enseignement bilingue a donc été la reconnaissance en tant que langue à part entière, le régime linguistique français divisant le langage en 'langue' et 'non-langue' (ou patois). La reconnaissance partielle de certains lectures (ou parlers) en tant que langue, du moins au point de vue institutionnel, est venue pour le basque, le breton, le catalan et l'occitan avec la Loi Deixonne en 1951 (Gardin, 1975) après plusieurs décennies de mobilisation (intellectuelle plutôt que populaire) (Martel, 2005). Ainsi tout lecture n'est pas une 'langue' (au sens où elle serait reconnue comme telle institutionnellement), et pour tous les cas cités ci-dessus la construction de l'objet langue a été une longue opération. Le cas du corse, graduellement autonomisé à partir de l'italien au cours du vingtième siècle, est à ce titre particulièrement emblématique.

Mais toute langue n'ouvre pas nécessairement à la reconnaissance d'un bilinguisme et à l'enseignement bilingue, comme en témoigne le cas du flamand étudié ici par Laurent Puren. La définition du bilinguisme est elle-même affaire de débats (Heller, 2007; Nantes/ Trimaille, 2013). Les études de cette section montrent que diverses options sont possibles (immersion ou parité, un maître / une langue ou un maître / deux langues), ouvrant la voie à des débats quant à la définition du 'vrai' bilinguisme. L'enseignement bilingue est donc, partout, non seulement une pratique mais un enjeu sur lequel s'affrontent diverses conceptions de ce qu'est la langue régionale ou le bilinguisme, mais aussi au sujet de quels types de locuteurs sont légitimes à la parler, de la manière dont langues et territoires sont imaginés ensemble, et qui a le droit de parler au nom de la langue et de la région qui lui est ainsi liée.

Une fois la légitimité de l'enseignement établie (et donc une fois assuré l'accès à certaines ressources matérielles ou financières, même maigres) d'autres questions surgissent. La langue, en tant que produit d'une longue construction idéologique, passe notamment dans le contexte ouest-européen par l'élaboration d'un standard. Ce projet, faute de parvenir à une naturalisation qui rendrait le standard incontestable et qui en ferait l'expression d'une 'voix de nulle part' (Nagel, 1986; Woolard, 2008), est en outre sans cesse remis en cause par d'autres projets concurrents faisant de la langue leur objet. C'est le cas pour le breton (appelé par certain 'chimique') et l'occitan dont certains groupes en Provence ou Gascogne contestent la

légitimité en tant que langue et la possibilité ou désirabilité même d'un standard. Y a-t-il un ou plusieurs bretons ? Un ou plusieurs occitans ? En Corse et en Alsace, la question est apparemment résolue autrement, dans le premier cas par l'élaboration d'un standard dit polynomique (mais qui rejette explicitement la dimension anonyme habituellement associée aux langages standard), dans le second par l'affiliation au standard allemand.

Une langue, au sens d'objet défini, nommable et descriptible tel que l'entend la modernité historique européenne (Bauman & Briggs, 2003) est donc toujours un projet, jamais une donnée. Une langue représente la mise en œuvre par certains individus ou groupes d'une certaine vision de la société telle qu'elle devrait être. En tant que tel, ce projet se construit en relation (en opposition, en complément, etc.) avec d'autres, le plus évident étant celui de la France monolingue comme projet politique. Mais cette opposition est reproduite de manière récursive au sein même des mouvements de langue régionale : ainsi, la question du standard, qui est en fait la question de la gestion de la différence linguistique, est-elle récurrente dans les cas analysés dans les chapitres qui suivent. Faut-il enseigner le catalan roussillonnais ou le catalan standard ? Quel breton enseigner — un breton local, ou un breton standard ? A-t-on les moyens d'enseigner les deux, et sous quelles conditions ? Quelle place accorder au dialecte en Alsace par rapport au standard allemand ? Le standard basque est-il pleinement légitime ? Existe-t-il un occitan supra-dialectal, et si oui, quelle place lui accorder dans l'enseignement ? Que faire lorsque seuls existent des manuels dans un dialecte autre que celui de l'enseignement ? Aucune de ces questions ne va de soi, et chacune renvoie à des points de vue différents sur le monde tel qu'il est ou devrait être, à des projets sociaux et politiques concurrents.

La question de ce qui constitue un enseignement bilingue légitime est en outre posée par la présence même du chapitre de Puren sur le cas flamand, qui lui aussi sert de terrain pour débattre de la place de la Flandre française par rapport à la Belgique ou aux Pays Bas. Mais le flamand est-il une langue, ou un dialecte néerlandais ? Est-ce ce débat, ou le statut socio-économique de ceux qui le parlent, qui empêchent sa promotion au même niveau que le breton ? On le voit, et la même question pourrait être posée à propos du francique de Moselle, la seule proximité avec le français ne saurait à elle seule définir la

légitimité d'une langue à être utilisée dans le cadre d'un enseignement bilingue.

L'inscription dans un cadre idéologique francophone (et la négociation constante avec des autorités politiques peu acquises au bilinguisme scolaire comme mode de gestion ou d'organisation de la diversité linguistique) génère donc des histoires similaires en termes de nécessité à conquérir une légitimité dans des termes imposés par ce cadre. Le projet 'langue régionale' doit être formulé en termes de 'langue' tel que le projet national français la définit, dotée notamment des outils que constituent le dictionnaire, la grammaire, et un enseignement scolaire. Un autre point mérite d'être souligné : chacun des contextes bilingues analysés doit se définir également face au français, et les acteurs sociaux impliqués doivent déterminer comment s'organisera ce rapport. En ce sens, une place est nécessairement faite pour le français, notamment en vue de la transition entre enseignement primaire et secondaire. Car si l'enseignement bilingue au niveau du primaire est une réalité, dans le secondaire sa mise en place s'avère plus compliquée.

## **2. Les défis de l'enseignement bilingue des langues minoritaires en France**

L'ensemble des textes qui suivent montrent à quel point l'enseignement bilingue en langues régionales sert, en France, de lieu d'expérimentation pédagogique pour les problématiques propres au bilinguisme, naturellement, mais pas seulement. Pour les résumer brièvement, les questions que posent les articles de cette section sont les suivantes : qui doit enseigner quoi, en quelle langue, et selon quelle logique de division ? Comment cet enseignement doit-il se faire ? Qu'est-ce que le bilinguisme, et comment y parvenir ? Quel statut pour quelles langues proches, selon quels critères et pour quoi faire ? On pourrait en ajouter deux autres : d'une part, comment penser l'enseignement bilingue, originalement conçu pour que des enfants puissent suivre un enseignement dans leur langue habituelle, dans des contextes où ceux-ci sont tous, ou presque, francophones ? D'autre part, comment se positionner face aux questions que pose la prise en compte de l'anglais, et que posent les parents d'élève par rapport à l'anglais et à un enseignement bilingue français / anglais ?

A ces questions, dans chaque région concernée les

mouvements linguistiques répondent de manière sensiblement différente. Ainsi en Catalogne un maître a-t-il en charge la gestion pleine et entière de sa classe, en français comme en catalan. Une telle stratégie permet, selon ses défenseurs, d'assurer la construction de ponts entre les langues et les disciplines. En Bretagne, la question se pose en des termes différents (et les divers systèmes en place adoptent également une organisation différente), et la règle un maître / une langue semble plus générale. Cette pratique suit en cela la prescription un parent / une langue, dans une logique construisant le bilinguisme comme un double monolinguisme, au moins au début.

Mais les débats en Bretagne semblent porter davantage sur le clivage entre parité horaire (avec le français) ou enseignement immersif, qui fonctionne comme un axe fort de différenciation (Gal, 2012) entre les partisans des divers systèmes en Bretagne. Plusieurs débats ont porté localement depuis plusieurs décennies sur les résultats respectifs des divers modèles. C'est d'ailleurs autour de cette problématique (liée à la place accordée au français) que l'intégration des écoles Diwan (associatives et pratiquant l'immersion) à l'Education nationale avait échoué au début des années 2000.

Pour l'occitan, l'axe principal de différenciation semble porter principalement sur la question des méthodes d'enseignement, le réseau d'écoles associatives Calandretas ayant fait le choix dès l'origine de miser sur une pédagogie de type Freinet visant à impliquer davantage les élèves dans la construction de leurs savoirs. La romanité de l'occitan, du catalan et du corse permet en outre aux enseignants de mettre en avant une initiation à l'intercompréhension entre langues proches (voir notamment Gajo, 2008; Lambert/ Costa et al., 2011 pour quelques exemples et pour une réflexion d'ensemble). Le cas Corse est particulièrement instructif, une véritable réflexion ayant été développée sur la question. Cortier et Di Meglio (e.g. 2004, ce volume) dans le sens d'une approche intégrée de l'enseignement du corse, du français et de l'italien. Ces travaux s'inspirant de divers types d'approches plurielles (Candelier, 2008) bénéficient de la dynamique plurilingue développée dans le sillage du Conseil de l'Europe notamment (voir Gal, 2012).

Le plurilinguisme est devenu ces dernières années un argument central pour la promotion des langues minoritaires en Europe. Il servirait ainsi pour promouvoir l'enseignement bilingue en langues régionales comme pont vers l'acquisition d'autres langues comme l'anglais, l'espagnol ou l'italien. C'est

notamment l'argument développé par l'enseignement catholique bilingue en Bretagne (*Div Yezh*), par les Calandretas (l'occitan comme pont vers le catalan), et en Corse (le corse comme pont vers l'italien). Cette tentative visait à prendre en compte la question de l'anglais, de plus en plus prégnante : toute personne ayant travaillé sur l'enseignement bilingue en France a pu se rendre compte que le bilinguisme en lui-même (et ses avantages cognitifs supposés) sont un puissant attrait pour les parents, davantage que le bilinguisme français-langues régionales. Il y a fort à parier que l'introduction dans l'Éducation nationale d'un système bilingue français / anglais aurait raison de l'enseignement en langues régionales.

Cette possibilité interroge à son tour sur le bien fondé et l'argumentaire d'un enseignement bilingue français / langues régionales. Comme le rappelait Lafont peu après la fondation des écoles Calandretas, l'enseignement bilingue est souvent conçu pour permettre à des enfants issus de minorités linguistiques de recevoir un enseignement dans leur langue usuelle, ce qui n'est plus le cas pour l'immense majorité des enfants dans le système bilingue en France (Lafont, 1984). L'ouverture au plurilinguisme et la diffusion de politiques linguistiques éducatives formulées par le Conseil de l'Europe visant l'adoption par chaque Européen de trois langues constitue en ce sens une réponse possible, mais à questionner par les promoteurs du bilinguisme français / langues régionales. Le projet européen tend à reproduire une logique de standardisation projetée sur l'ensemble des langues reconnues légitimes en Europe. Moore (cité par Gal 2012) parle à cet effet de standardisation de la diversité. À ce titre, toute langue ne comptera pas à parts égales comme participant de la 'diversité légitime', et les promoteurs du catalan ou de l'allemand ne jouent en ce sens pas le même jeu que les promoteurs du breton ou de l'occitan.

### **3. Conclusion : renouveler la réflexion sur les enjeux de l'enseignement bilingue**

Une lecture d'ensemble des textes de cette section permet de poser des jalons pour une réflexion future. Il est évident que les arguments traditionnels pour les langues régionales mettant en avant les liens intergénérationnels sont de plus en plus difficiles à maintenir à mesure que les générations de locuteurs traditionnels s'éteignent. La question qui se pose, à mon sens, à travers tous



les textes concerne la formation intellectuelle et sociale d'individus légitimes à participer dans les sociétés dans lesquelles ils sont insérés. La question du type de langue à enseigner et la question du standard participent de cette logique : s'agit-il de s'inscrire dans un projet de type herderien et de cultiver un attachement sentimental au peuple et au territoire, ou s'agit-il d'investir dans la construction d'un espace public en langue régionale capable sinon de concurrencer au moins de coexister avec l'espace public francophone (et anglophone) ? Comment en outre assurer aux futurs locuteurs des langues régionales une participation dans l'espace public général auquel ils participeront tout autant, contrairement sans doute aux anciennes générations de locuteurs qui évoluaient dans des réseaux de socialisation plus localisés et restreints ? Déjà, la mise en avant du lycée Diwan de Carhaix comme meilleur lycée de France en termes de résultats au baccalauréat s'inscrit dans cette dynamique : les élèves de Diwan sont pleinement légitimes comme membres de la société bretonne et française actuelle. En ce sens, le débat de la légitimité du breton des 'néo-locuteurs' face aux locuteurs traditionnels (Hornsby/ Quentel, 2013) appartient déjà au passé. La question du bilinguisme légitime défini selon le type de modèle, elle, a sans doute de beaux jours devant elle.

Cette dernière réflexion nous invite à dépasser la problématique du bilinguisme telle qu'elle est posée traditionnellement en France en termes structurels-fonctionnels autrement dit en termes de diglossie, largement dépassée dans les contextes dont il s'agit ici. A partir de l'organisation actuelle de l'enseignement bilingue et de son développement comme ressource plus ou moins inégalement répartie, les textes qui suivent doivent nous interroger en termes critiques sur le type de rapports de pouvoir qui sont construits par l'école, sur les nouvelles hiérarchisations sociales qui en résultent (Heller, 2007, p. 14), et sur l'inscription du bilinguisme comme projet dans le cadre idéologique défini par le Conseil de l'Europe. En ce sens, c'est la question du type de savoirs en particulier sur les questions de langues) que produit l'institution bilingue qui se pose, de leur légitimation dans la société, et des conséquences potentielles de ces mécanismes.

Un dernier type de questions enfin vise à comprendre comment le bilinguisme comme projet social organise et régimente la différence sociale en France, et en particulier à anticiper le rôle que peuvent jouer localement les langues régionales, notamment en Alsace, Catalogne et Pays Basque (mais

aussi en Bretagne) en lien avec l'intégration de ces langues dans des problématiques économiques (en termes d'authenticité, de marchés de niches, mais aussi de condition de possibilité de flux transnationaux). Une attention à ces questions permettra de renouveler non seulement la réflexion sur l'enseignement bilingue, mais aussi peut-être les argumentaires que leurs défenseurs élaborent à destination des institutions et des parents d'élèves.

## Références

- Bauman, Richard/ Briggs, Charles L. (2003) : *Voices of modernity: Language ideologies and the politics of inequality*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Candelier, Michel (2008) : *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre*. In : *Cahiers de l'Acedle*, vol. 5/1, p. 65 90.
- Cortier, Claude/ Di Meglio, Alain (2004) : *Le dépassement du conflit diglossique en Corse: implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire*. In : *Repères*, vol. 29, p. 185 206.
- Costa, J./ Lambert, P. (2009) : *France and Language(s): Old Policies and New Challenges in Education. Towards a Renewed Framework?* In : *CIDREE Yearbook: Language policy and practice in Europe - emerging challenges and innovative responses*. Brussels : CIDREE/DVO, p. 15 26.
- Costa, James/ Trimaille, Cyril/ Lambert, Patricia (2012) : *Idéologies, représentations et différenciations sociolinguistiques: quelques notions en question*. In : *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, vol. 6, p. 226 246.
- Gajo, L. (2008) : *L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue*. In Conti, Véronique/ Grin, François (éds.) : *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg [Suisse] : Georg, p. 131 150.
- Gal, S. (2012) : *Sociolinguistic Regimes and the Management of "Diversity."* In : *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. Londres & New York: Routledge, p. 22 43.

- Gardin, Bernard (1975) : Loi Deixonne et langues régionales : représentation de la nature et de la fonction de leur enseignement. In : *Langue Française*, vol. 25, p. 29 36.
- Heller, Monica (2007) : Bilingualism as Ideology and Practice. In : Heller, Monica (éd.) : *Bilingualism: A Social Approach*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, p. 1 24.
- Hélot, Christine (2003) : Language Policy and the Ideology of Bilingual Education in France. In : *Language Policy*, vol. 2/3, p. 255 277.
- Hornsby, Michael/ Quentel, Gilles (2013) : Contested varieties and competing authenticities: neologisms in revitalized Breton. In : *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 223, p. 71 86.
- Lafont, Robert (1984) : Pour retrouver la diglossie. In : *Lengas*, vol. 15, p. 5 36.
- Lambert, Patricia/ Costa, James/ Domp martin-Normand, Chantal/ Guirand, Jérôme (2011) : Engager la conversation exolingue à l'école. L'intercompréhension à l'épreuve des interactions orales. In : Meissner, Franz-Joseph/ Capucho, Philomena/ Degache, Christian/ Martins, Adriana/ Spița, Doina/ Tost, Manuel (éds.) : *Intercomprehension: Learning, Teaching, Research*. Tübingen: Narr Verlag, p. 301 318.
- Martel, Philippe (2005) : Le "patois à l'école"? Retour sur un débat (XIXème-XXème). In : *Marges Linguistiques*, vol. 10, p. 301 317.
- Nagel, Thomas (1986) : *The View from Nowhere*. Oxford : Oxford University Press.
- Nantes, Véronique/ Trimaille, Cyril (2013) : À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme. In : *Glottopol*, vol. 21, p. 98 116.
- Silverstein, Michael (1996) : Monoglot "Standard" in America: Standardization and Metaphors of Linguistic Hegemony. In : Brenneis, Donald/ Macaulay, Ronald (éds.) : *The Matrix of Language: Contemporary Linguistic Anthropology*. Westview: Boulder, p. 284 306.
- Woolard, Kathryn A. (2008) : Language and Identity Choice in Catalonia: The Interplay of Contrasting Ideologies of Linguistic Authority. In : Süselbeck, Kistern/ Mühlischlegel, Ulrike/ Masson, Peter (éds.) : *Lengua, nación e identidad: La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*.

Frankfurt am Main & Madrid: Vervuert & Iberoamericana, p.  
303-323.